

INFU-DISKUSSIONSBEITRÄGE 31/06

ISSN 1436- 4202

**Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
außerhalb von Modellversuchen und Kampagnen
Beobachtungen zu Stand und Schnittstellen für die weitere
Entwicklung**

Horst Rode

Lüneburg, Juni 2006

INFU
Universität Lüneburg
Institut für Umweltkommunikation
Prof. Dr. Gerd Michelsen
Scharnhorststr. 1
Tel.: 04131/677 2802
Fax.: 04131/677 2819

Redaktion:
Dr. Maik Adomßent
Matthias Barth
Dr. Jasmin Godemann
Anika Kurrat
Dr. Imme Petersen

Zusammenfassung

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) scheint auf dem Vormarsch zu sein, wenn auch nicht mit hoher Geschwindigkeit. Diese Beobachtung wird durch den Stellenwert, den Themen und Aspekte der BNE in 150 zufällig ausgewählten schulischen Selbstdarstellungen haben, belegt. Fast die Hälfte dieser Schulen, von denen keine an Modellversuchen oder nationalen Kampagnen teilnimmt, zeigt ein Profil, das günstig für die Entwicklung der BNE erscheint. Von Bedeutung für diese Entwicklung ist besonders die Einbindung in lokale oder regionale Netzwerke, die sich als stützend für BNE auswirken. Auf der Grundlage dieser Befunde wird dafür plädiert, in naher Zukunft eine breiter angelegte empirische Untersuchung zum Stand der BNE an deutschen Schulen durchzuführen.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorbemerkung	1
2	BNE an Schulen – Modellversuche und Kampagnen	1
3	BNE an Schulen als Innovation – Zum Forschungsstand	3
3.1	Forschung zur Etablierung und Verbreitung schulischer Umwelterziehung	3
3.2	Programmevaluation BLK-21.....	5
3.2.1	Fördernde und hemmende Faktoren für die BNE.....	5
3.2.2	Anforderungen an die Bildungsadministration und –politik.....	7
3.2.3	Bedingungen für eine Integration der BNE in die schulische Praxis.....	8
3.2.4	Transferbereitschaft von Lehrkräften.....	10
4	BNE außerhalb von Modellversuchen und Kampagnen	12
4.1	Fragestellungen, Daten und Auswertungsverfahren	12
4.1.1	Fragestellungen	12
4.1.2	Daten	13
4.1.3	Auswertungsverfahren und Auswertungskriterien	14
4.2	Ergebnisse: BNE in Schulen außerhalb von Modellversuchen und überregionalen Kampagnen	15
4.2.1	Erfüllung der Einzelkriterien.....	15
4.2.2	Schwerpunkte der Schulen – Themen und Ausrichtungen.....	16
4.2.3	Befunde zu Themen und Kriterien in der Gesamtsicht	18
5	Folgerungen und Empfehlungen	20
6	Literatur	22

1 Vorbemerkung

Vor nunmehr fast 13 Jahren wurde 1992 in Rio de Janeiro die Agenda 21 verabschiedet. Ihre Aussagen wurden auf der Nachfolgekonferenz 2002 in Johannesburg bestätigt. Darüber hinaus wurden zentrale Aspekte wie etwa der Klimaschutz in verschiedenen weiteren internationalen Konferenzen diskutiert und in multinationalen Abkommen Ziele festgeschrieben. Das jüngst in Kraft getretene Kyoto-Protokoll ist ein Beispiel dafür. Seit 1992 gibt es eine öffentliche Diskussion über Agenda-Thematiken – mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Intensitäten. Diese Diskussion hat auch in der Bildung und namentlich der schulischen Bildung Spuren hinterlassen.

Die Zielsetzungen der Agenda 21, die ins Deutsche übertragen unter der Überschrift „Nachhaltigkeit“ oder „nachhaltige Entwicklung“ zusammengefasst werden, beinhalten nach der Auffassung verschiedener Autoren und Akteure neben Umwelt- und Entwicklungszielen auch einen klaren Bildungsauftrag. Indisziplinarität, Multiperspektivität und Partizipation sind nur einige zentrale Stichworte, die diesen Bildungsauftrag umreißen.

Um die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (im folgenden BNE) zunächst an allgemeinbildenden Schulen zu entwickeln, zu erproben und zu etablieren, fand zwischen 1999 und 2004 in 15 Bundesländern ein zentraler Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungplanung und Forschungsförderung (BLK) statt, das BLK-Programm „21“ (Bildung für eine nachhaltige Entwicklung). Rund 200 Schulen waren in eine breite Palette von Inhalten und Projekten eingebunden. Verschiedene Stützsysteme wurden erweitert, neu aufgebaut und erprobt. Erfahrungen und Entwicklungsansätze werden im seit Sommer 2004 laufenden Fortsetzungsprogramm „Transfer-21“ in die Breite getragen. Ziel ist es, BNE bis 2004 an 10% der Schulen in den an Transfer-21 beteiligten 13 Bundesländern zu etablieren.

Im Gegensatz zu diesen Initiativen steht die häufig geäußerte, empirisch allerdings noch zu konkretisierende Aussage, die Idee der Nachhaltigkeit habe die Schulen noch nicht erreicht. Der vorliegende Beitrag geht vor diesem Hintergrund der zentralen Frage nach, ob nicht doch Inhalte aus der BNE Eingang in die Schulen gefunden haben und dort verankert sind. Es wird nicht erwartet, dass sich bereits eine Mehrzahl der Schulen der BNE zugewandt, ihre Inhalte, Methoden und Ziele Teil des alltäglichen Schullebens sind. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass zumindest an einem Teil der Schulen außerhalb großer Kampagnen oder Modellversuche die Nachhaltige Entwicklung Spuren zu hinterlassen beginnt.

2 BNE an Schulen – Modellversuche und Kampagnen

Das BLK-Programm „21“ hatte zwei Kernziele: Erstens sollte Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der schulischen Regelpraxis verankert werden. Nachhaltigkeit wird also integrierter Bestandteil von Unterricht, Schulleben, Curriculum und erhält einen prominenten Platz in Lehrplänen, Richtlinien und anderen bildungsrelevanten Bestimmungen. Zweitens sollten Schüler(innen) Gestaltungskompetenz erwerben. Jugendliche werden dadurch in die Lage versetzt, aktiv die Zukunft der Gesellschaft mitzugestalten – dank Kompetenzen wie vernetztes und vorausschauendes Denken, sich selbst und andere zu motivieren, sich in die

Lage anderer zu versetzen, andere Kulturen und Denkweisen zu verstehen, demokratisch zu handeln. In den beiden letzten Laufjahren des Programms kam als drittes Ziel die Vorbereitung der großflächigen Verbreitung der BNE, der Transfer, hinzu. Verankerung und Gestaltungskompetenz sind die beiden Ziele, die zu einem hohen Grad erreicht werden konnten (vgl. Rode, 2005a). Die substanzielle Erhöhung der Zahl beteiligter Schulen in den Jahren 2003 und 2004 ist hingegen nur begrenzt regional gelungen und gehört zu den eher problematischen Verläufen des BLK-Programms „21“ (vgl. Rode, 2005b) und bleibt damit dem Nachfolgeprogramm Transfer-21 (vgl. de Haan, 2004) vorbehalten.

BLK-21 hat allerdings wichtige Grundlagen für eine weitere Dissemination und Implementation von BNE geschaffen:

- Verankerung der BNE in Lehr- und Rahmenplänen verschiedener Bundesländer;
- Bereitstellung von insgesamt rund 200 Materialien und Handreichungen, begleitet von einer großen Zahl weiterer wissenschaftlicher Publikationen;
- Nachweis der Attraktivität von BNE als Quelle zusätzlichen Kompetenzerwerbs durch Schüler(innen) und Lehrer(innen);
- BNE als Motor für Qualitätssicherung und –entwicklung an vielen beteiligten Schulen;
- Aufschluss über die Bedingungen und Mechanismen zur Etablierung von Innovationen an Schulen.

Neben den grundlegenden und zentralen Aktivitäten im BLK-Programm „21“ gibt es weitere regionale und überregionale Initiativen und Kampagnen. So werden seit 1994 „*Umweltschulen in Europa*“ (in Nordrhein-Westfalen: Agendaschulen) ausgezeichnet – eine Kampagne, an der sich bundesweit mehrere hundert Schulen beteiligen – die Hälfte davon fünf Jahre und länger. In zehn Jahren legten die teilnehmenden Schulen über 8.000 Dokumentationen unterschiedlichster schulischer Vorhaben vor. Sie enthalten viel Nachahmenswertes: Möglichkeiten zum Energiesparen, Wassersparen, zur Müllreduzierung, zur umweltgerechten Gestaltung von Schulgelände und Schulgebäude, Naturschutzaktivitäten – um einige der häufigsten Handlungsbereiche zu nennen. In den letzten Jahren nehmen Partnerschaften mit Schulen aus den Ländern des Südens und damit verbundene Aktivitäten (Ausstellungen, Spendenaktionen, gegenseitiger Austausch usw.) zu – auch die soziale Seite der Nachhaltigkeit ist im Kommen (vgl. Rode, 2004).

Ein zweites Beispiel betrifft die ebenfalls bundesweite Initiative der UNESCO-Schulen, die eine klar interkulturelle und mit der Agenda 21 in weiten Teilen übereinstimmende Zielsetzung verfolgt. Weit mehr als 100 Schulen in der Bundesrepublik beteiligen sich.

Weiter lassen sich die Einbindung von Schulen in regionale (z. B. Netzwerk ökologischer Schulen in Rheinland-Pfalz, Landesagenden 21 in verschiedenen Bundesländern) und lokale Agenda-21-Initiativen nennen. Alle genannten Kampagnen und Initiativen beziehen möglichst viele schulische Akteure und auch das schulische Umfeld in die Prozesse zur Verankerung und Entwicklung der BNE ein. So ist die Zustimmung der Schulkonferenz eine der Voraussetzungen zur Teilnahme an Umweltschule oder zur Anerkennung als UNESCO-Schule. Die Kampagne „Umweltschule in Europa“ wird ab dem Schuljahr 2005/2006

schrittweise zu einer Kampagne „Internationale Agendaschule“ weiterentwickelt, um den Schwerpunkt noch deutlicher als bisher auf die nachhaltige Entwicklung zu legen. Zur Umsetzung dieses Prozesses sind Kriterien und Verfahren entwickelt worden, die zum Zeitpunkt dieses Gutachtens in einer Erprobungsfassung vorliegen (DGU, 2004).

Vor diesem Hintergrund bestehen bereits substanzielle Voraussetzungen für die Verbreitung und dauerhafte Etablierung der BNE. Schulen organisieren sich intern neu und finden neue Arbeitsformen, besonders partizipatives und situiertes Lernen. Aspekte der BNE werden über den Tag hinaus in den Schulen verankert, beispielsweise in Schulprogrammen oder schulinternen Curricula. Zudem erreichen diese Initiativen in manchen Bundesländern bereits mehr als 5% der Schulen (vgl. Rode, 2004). Damit sind die Innovationskriterien Neuheit, zeitliche und räumliche Ausdehnung (vgl. Euler, 2004) bereits jetzt zu erheblichen Teilen erfüllt. Das Programm Transfer-21 knüpft an Initiativen wie Umweltschule/Internationale Agendaschule an.

3 BNE an Schulen als Innovation – Zum Forschungsstand

Obwohl Modellversuche, Kampagnen und Initiativen bereits seit einiger Zeit laufen, die Nachhaltigkeitsthematik spätestens seit 1992 immer wieder Gegenstand öffentlicher Diskussion ist und der daraus abgeleitete Bildungsauftrag kaum noch bestritten wird, fehlt es bisher an einer systematischen und umfassenden Forschung zur BNE über die abgeschlossenen bzw. laufenden Modellversuche hinaus. Im Forschungsprogramm der Kommission BNE in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wurden 2004 Forschungsleitlinien verabschiedet. Einige Ansätze zur Lehr-, Lern-, Innovations- und Qualitätsforschung werden mit bereits mit steigender Intensität verfolgt. Sie stellen allerdings noch nicht die weitere Verbreitung und Etablierung der BNE und die dazugehörigen Rahmenbedingungen und Mechanismen in den Mittelpunkt. Zur Implementationsforschung der BNE selbst liegen folglich noch keine abgesicherten empirischen Befunde vor.

Um die Bedingungen für die Verbreitung innovativer und nachhaltigkeitsbezogener schulischer Bildung und die in Schule nutzbaren Schnittstellen zu identifizieren, wird daher auf die seit längerer Zeit vorliegenden Arbeiten zur Umwelterziehung an Schulen (zuletzt Rode et al., 2001) und die Begleitforschung zum BLK-Programm „21“ zurückgegriffen.

3.1 Forschung zur Etablierung und Verbreitung schulischer Umwelterziehung

Die Etablierung der schulischen Umwelterziehung, einer der Grundlagen der BNE, beginnt in der zweiten Hälfte der 70er Jahre. Punktuell werden an den Schulen Projekte entwickelt, erste Unterrichtseinheiten mit durchaus modernen Elementen wie Handlungsorientierung und Interdisziplinarität entstehen. Anfang der 80er Jahre kristallisieren sich Qualitätsmerkmale für den Unterricht zu Umweltthemen heraus: Handlungsorientierung, Problemorientierung, Systemorientierung und Situationsorientierung (vgl. Bolscho et al., 1980) sind einige der Begriffe, die bis heute ein hohes Maß an Bedeutung behalten haben.

In den 80er Jahren beginnt eine Phase der Expansion schulischer Umwelterziehung: Umweltaspekte finden zunehmend Eingang in Lehrpläne, die Zahl der Schulen wächst langsam. Die KMK (1980, 1982) gibt erste Empfehlungen für die Gestaltung von Umwelterziehung an Schulen heraus.

Eine erste bundesweite empirische Studie, die den Stand 1984/85 erhebt, (vgl. Eulefeld et al., 1988) zeigt noch eine vergleichsweise schmale fachliche Basis, die sich deutlich auf naturwissenschaftliche Fächer konzentriert. Ökologische Themen stehen im Vordergrund, soziale oder ökonomische Aspekte stehen eher am Rande des Interesses. Die Qualität der Themenbearbeitung im Unterricht zeigt noch beachtlich Defizite. Darüber hinaus problematisieren die befragten Lehrkräfte die Stofffülle der Lehrpläne und die zeitliche Inflexibilität des Schulalltags als zentrale Faktoren, die eine Ausdehnung der Umwelterziehung und eine Verbesserung ihrer Qualität behindern.

Zwischen 1987 und 1992 werden in allen „alten“ und seit 1990 auch in den meisten „neuen“ Bundesländern unterschiedliche Modellversuche mit Förderung des Bundes durchgeführt. Alle Versuche verfolgen das Ziel, die Umwelterziehung an den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Schulen zu verbessern. Die Bandbreite erstreckt sich von der Einbeziehung einzelner Lehrkräfte an einzelnen Schulen bis hin zur Einbeziehung einer größeren Zahl von Schulen in einem Bundesland. Von Land zu Land werden unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gesetzt (vgl. Eulefeld et al., 1993: 136f.). Für die an den Modellversuchen beteiligten Schulen und Lehrkräfte werden zusätzliche Möglichkeiten eröffnet: mehr Freiräume für die Unterrichtsgestaltung, intensivere Kommunikation zwischen den Schulen, bessere materielle Ausstattung (ebenda, S. 138ff.). Es fehlt jedoch eine übergreifende Koordinierung und eine systematische Begleitforschung zu diesen Modellversuchen. Zur Zahl und vor allem zur Intensität der Impulse dieser Modellversuche für die weitere Entwicklung schulischer Umwelterziehung sind daher kaum abschätzbar.

Die zweite bundesweite Studie zur schulischen Umwelterziehung (Eulefeld et al., 1993) zeigt auf der Grundlage von Daten aus dem Schuljahr 1990/1991 zwei wesentliche Tendenzen: die Diversifizierung der fachlichen und thematischen Basis und die deutlich erkennbar verbesserte Qualität umweltbezogenen Unterrichts. Für die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte ist Umwelterziehung – wenn auch mit verschiedenen (zeitlichen) Gewichten – dauerhafter Bestandteil ihres Unterrichts. Zwei Drittel geben an, Umweltthemen zu unterrichten. Das verbleibende Drittel führt vor allem Stofffülle, Zeitmangel, allgemeine Überlastung und die aus Sicht dieser Befragten noch nicht hinreichende Berücksichtigung von Umweltthemen in den Lehrplänen als hinderlich an.

Die dritte bundesweite Studie mit Daten zum Schuljahr 1995/96 (vgl. Rode et al., 2001) bestätigt die Trends der zweiten Studie und zeigt eine Konsolidierung der Qualität und Intensität schulischer Umwelterziehung auf hohem Niveau. Mitte der 90er Jahre kann Umwelterziehung als Teil des Schulalltags mit recht breiter Basis in Fächern und im Schulleben gesehen werden.

Für dieses Gutachten ist von Bedeutung, dass ein zentraler Fokus der drei bundesweiten empirischen Studien zur Umwelterziehung immer auf der Umsetzung von Umweltthemen im

Unterricht und der Verankerung der Umweltthematik im Bewusstsein der Lehrkräfte und im Schulleben lag. Bei der dritten Studie kam als zweiter zentraler Schwerpunkt eine Abschätzung der Wirkung umweltbezogenen Unterrichts bei Schülerinnen und Schülern hinzu. Eine systematische Untersuchung zu den Bedingungen, unter denen sich an den Schulen Umwelterziehung verbreitet hat, fehlt ebenso wie gesicherte Erkenntnisse zur Diffusionsgeschwindigkeit der Umwelterziehung – gemessen an der Zahl von Schulen, die pro Schuljahr Umweltthemen zu einem Schwerpunkt ihrer Arbeit machten. Offenbar reiht sich die schulische Umwelterziehung in ihrer Expansion in die allgemeine Expansion der Umweltbildung in den 80er und 90er Jahren ein, in denen sich beispielsweise bei der außerschulischen Umweltbildung ein ausgesprochener Boom beobachten lässt (vg. Giesel et al., 2002: 86).

3.2 Programmevaluation BLK-21

In der wissenschaftlichen Begleitforschung des BLK-Programms „21“ spielt der Transfer, also die systematische Erhebung der Bedingungen für Dissemination und Implementation, der Modellversuchsergebnisse seit der zweiten Evaluationsphase 2002 eine wichtige Rolle. Zu folgenden für dieses Gutachten relevanten Fragestellungen liegen Befunde vor:

- Fördernde und hemmende Faktoren für die BNE;
- Anforderungen an die Bildungsadministration und –politik;
- Bedingungen für eine Integration der BNE in die schulische Praxis;
- generelle Bereitschaft von Lehrkräften, sich am Transfer zu beteiligen.

3.2.1 Fördernde und hemmende Faktoren für die BNE

Bereits in zweiten Phase der Evaluation wird sichtbar, dass *schulinternen Instanzen* das größte Potenzial zur Förderung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beigemessen wird. Schulleitungen, Schulkoordinatorinnen und –kooordinatorinnen sehen sich selbst, das Kollegium, nicht-pädagogisches Schulpersonal, Schülerinnen und Schüler (deutlich weniger die gewählten Schülervetretungen) und externe Berater als wesentliche Stützen. Elternvertretungen und Eltern werden als Förderer insgesamt geringer eingeschätzt. Am Ende der fördernden Instanzen findet sich die Bildungsverwaltung. 37% der Befragten sehen die Administration als gleichgültig an. Auffallend ist 2002/2003 allerdings auch, dass eine offene Ablehnung der BNE nicht wahrgenommen wird (vgl. Tab. 1).

Instanz \ Ausprägung	setzen sich stark ein	setzen sich zum Teil ein	setzen sich wenig ein	sind gleichgültig	tendieren zur Ablehnung	lehnen eher ab	lehnen klar ab	N
	%	%	%	%	%	%	%	
Kollegium	7,4	64,4	18,5	8,1	1,5	0,0	0,0	135
gewählte Elternvertreter	10,6	40,9	27,3	21,2	0,0	0,0	0,0	132
andere Eltern/Elterngruppen	5,6	31,2	30,4	32,0	0,8	0,0	0,0	125
gewählte Schülervertreter	11,9	33,3	39,3	15,6	0,0	0,0	0,0	135
andere Schüler/Schülergruppen	24,6	34,6	23,1	16,9	0,8	0,0	0,0	130
externe BeraterInnen	42,6	39,8	11,1	6,5	0,0	0,0	0,0	108
Schulaufsicht/übergeordnete Behörden	6,4	20,8	35,2	36,8	0,8	0,0	0,0	125
Schulleitung	64,2	30,7	4,4	0,7	0,0	0,0	0,0	137
übriges Personal (z. B. Hausmeister)	24,8	45,9	15,0	12,0	1,5	0,0	0,8	133

Tab. 1: Fördernde und hemmende Faktoren in der Mitte des BLK-Programms „21“ (Daten aus Phase II der Evaluation; Quelle: Rode, 2005b)

Diese Tendenzen bestätigen sich bei der Abschlussevaluation – auch wenn die Befragtenbasis breiter ist und alle aktiven Lehrkräfte einschließlich der Programmverantwortlichen an den Schulen umfasst. Am ehesten werden die Schulleitung, das Schulumfeld (z. B. externe Kooperationspartner), das Kollegium und die schulischen Gremien als Förderer wahrgenommen. Schlechter als bei den Verantwortlichen in der zweiten Evaluationsphase kommen Eltern und Schüler weg. Jeweils ungefähr die Hälfte der Befragten in der Abschlussevaluation sieht Schüler und Elternvertretungen in einer neutralen Position – weder fördernd noch hemmend. Geradezu düster ist die Wahrnehmung der Bildungsadministration und geltender Regelungen (Lehrpläne, Richtlinien usw.): Nur 14% billigen der Schulaufsicht eine fördernde Rolle zu; fast 75% der Befragten geben an, die Schulaufsicht sei weder fördernd noch hemmend. Lediglich 23% halten Lehrpläne und Richtlinien für Förderfaktoren. Aus Sicht von 38% der Befragten stören die Regeln

wenigstens nicht. Aber: Lehrpläne und Richtlinien hemmen für 39% der Befragten die BNE und ihre Verbreitung – im Vergleich ein einsamer Spitzenwert (vgl. Tab. 2).

Instanz	Ausprägung					N
	stark fördernd %	eher fördernd %	weder noch %	eher hemmend %	stark hemmend %	
Schulische Gremien (Fach-, Gesamt-, Schulkonferenzen)	7,4	52,7	34,2	5,4	0,3	336
Schulleitung	34,0	55,3	8,3	2,1	0,3	338
Kollegium	8,5	50,8	32,5	7,9	0,3	329
Administrative Regelungen (z. B. Lehrpläne, Richtlinien)	0,9	21,9	38,2	34,0	5,0	338
Schulaufsicht	1,2	11,6	73,8	10,7	2,7	328
Schülervertreter	4,2	38,9	54,9	1,2	0,9	337
übrige Schülerinnen und Schüler	1,8	42,4	52,2	3,0	0,6	335
Elternvertreter	4,5	45,8	48,8	0,6	0,3	336
übrige Eltern	0,9	27,3	66,2	3,3	0,3	330
Sonstiges Schulumfeld (z. B. Vereine, Einrichtungen, Kooperationspartner)	8,6	59,3	30,9	1,2	0,0	324
Offenheit des Nachhaltigkeitsbegriffs	3,5	43,1	43,7	7,2	2,5	318
Relevanz anderer Inhalte	0,3	21,5	66,6	8,9	2,6	302
Ausstattung der Schule	9,0	38,7	26,2	20,4	3,6	333
andere Faktoren	12,3	9,9	60,5	7,4	9,9	81

Tab. 2: Fördernde und hemmende Faktoren am Ende des BLK-Programms „21“ (Quelle: Rode, 2005b)

3.2.2 Anforderungen an die Bildungsadministration und –politik

Angesichts der allgemeinen Einschätzung von Bildungsadministration und zentralen Regelungen verwundert es nicht, dass die Schulleitungen am Ende des BLK-Programms „21“ in der Verbesserung der zentralen Infrastruktur ein wichtiges Handlungsfeld sehen. Insgesamt gibt es deutliche Erwartungen der Schulen an Bildungsadministration und Bildungspolitik: Gut die Hälfte wünscht sich eine stärkere Rolle der Nachhaltigkeitsthematik in Lehrplänen und Richtlinien, zwei Drittel halten mehr Ressourcen für erforderlich und jeweils wiederum

mehr als die Hälfte setzt auf Verankerung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in *Bildungsstandards und den Aufbau von zentralen Unterstützungssystemen* (z. B. Netzwerke und Kompetenzzentren für Nachhaltigkeit). Direkter Hilfe durch die Bildungsadministration messen die Schulleitungen allerdings eher untergeordnete Bedeutung zu (vgl. Abb. 1).

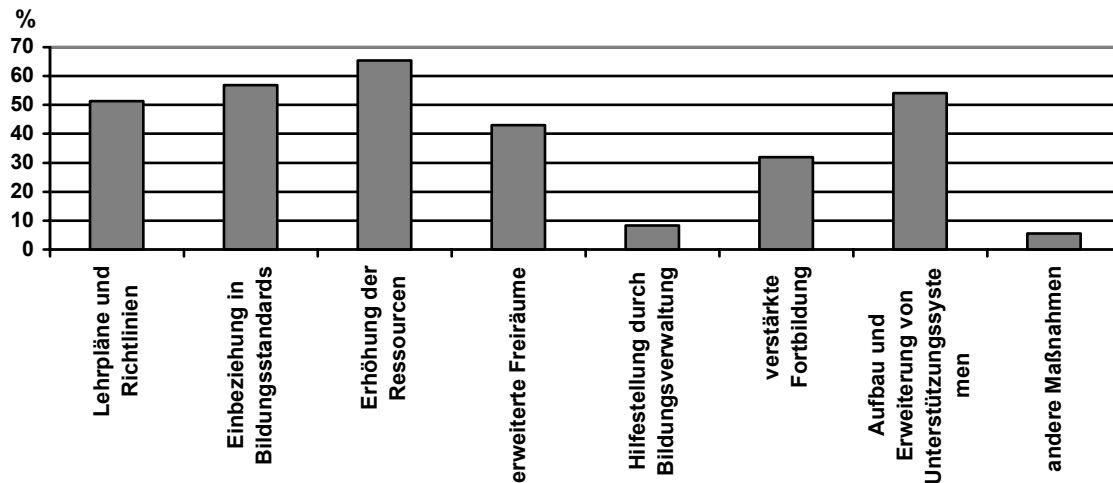


Abb. 1: Präferenzen der Schulleitungen für Maßnahmen zur Sicherung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung über das Ende des BLK-Programms „21“ hinaus (Daten der Abschlussevaluation, N=72; Quelle: Rode, 2005b)

3.2.3 Bedingungen für eine Integration der BNE in die schulische Praxis

In der zweiten bundesweiten empirischen Studie zur Umwelterziehung wurden auch die Argumente erhoben, die Lehrkräfte vor knapp 15 Jahren ins Feld führten, wenn sie keine Umweltthemen in ihren Unterricht einbezogen. Als zutreffende Argumente für die Nichteinbeziehung von umweltbezogenen Themen wurden vor allem genannt: a) Umwelterziehung sei im Lehrplan nicht vorgesehen, b) der Inhalt sei für das eigene Fach nicht relevant, c) es gebe keine geeigneten Materialien, d) man habe keine Zeit (vgl. Eulefeld et al., 1993: 31f.).

Betrachtet man 2002/2003 – also 12 Jahre später – die Bedeutung verschiedener Bedingungen für die Einbeziehung der Nachhaltigkeitsthematik in den Unterricht, so zeigen sich bemerkenswerte Ähnlichkeiten zur Argumentation von 1990/91: Die Passung zu Inhalten des eigenen Unterrichts, die Verfügbarkeit von Materialien und Erfahrungen sind wichtigste Bedingungen, der Lehrkräfte, die sich nicht an den Programmaktivitäten ihrer Schule beteiligen. Auch die Vermeidung zusätzlicher zeitlicher Belastungen spielt eine wichtige Rolle. Wünsche der Schulleitung und die Haltung des Kollegiums spielen übrigens eine geringere Rolle als Wünsche der Schülerinnen und Schüler. Auch Festlegungen im Schulprogramm erscheinen nur begrenzt hilfreich (vgl. Tab. 3).

Auch wenn wegen der geringen Fallzahlen eine zurückhaltende Interpretation dieser Daten angebracht ist, so erscheint die Entscheidung für oder wider die Einbeziehung der Nachhaltigkeitsthematik in den individuellen Unterricht auch als eher individuelle Entscheidung der einzelnen Lehrkraft, die sich auf vier Argumentationslinien stützt:

- *Information und Unterstützung.* Der Wunsch nach einer klareren Information über Inhalte und Ziele, die Möglichkeit auf vorhandene Materialien zurückgreifen zu können, die Unterstützung durch bereits aktive Kolleginnen und Kollegen sowie die Chance, sich dann ohne Druck für oder gegen eine Beteiligung entscheiden zu können, bilden diese für alle Befragten mit Abstand wichtigste Argumentationslinie.
- *Verankerung auf Schulebene.* Zumindest sollten sich ein paar Kolleginnen und Kollegen beteiligen. Der Wunsch der Schulleitung und vielleicht sogar die Einbeziehung eines großen Teils der Kolleginnen und Kollegen könnten für einen Teil der Befragten eine positive Entscheidung zum Mitmachen fördern.
- *Verankerung im Unterricht.* Hier fallen die Integrierbarkeit in den bisherigen eigenen Unterricht, die Wünsche der Schülerinnen und Schüler und die verbindliche Festschreibung nachhaltiger Unterrichtsinhalte im Schulprogramm zusammen.
- *Vermeidung eigener Nachteile.* Hier sind die beiden verbleibenden Bedingungen zu nennen: Möglichst kein zusätzlicher Zeitaufwand bei gleichzeitiger Anerkennung der Bemühungen.

Bedingung ist ...	zentral	wichtig	weniger wichtig	unwichtig	N
... wenn entsprechende Inhalte im Schulprogramm verbindlicher ausgewiesen werden	7,9	36,8	31,6	23,7	38
... wenn sich noch ein paar weitere Kolleginnen und Kollegen beteiligen	15,4	25,6	38,5	20,5	39
... wenn eine Mitarbeit keine zusätzliche zeitliche Belastung bedeutet	28,2	41,0	28,2	2,6	39
... wenn sich die Inhalte gut in meinen bisherigen Unterricht integrieren lassen	25,6	64,1	7,7	2,6	39
... wenn ich noch klarer über Inhalte und Ziele informiert werde	18,4	55,3	15,8	10,5	38
... wenn es von Schülerinnen und Schülern gewünscht wird	2,6	59,0	23,1	15,4	39
... wenn es die Schulleitung wünscht	2,6	15,8	44,7	36,8	38
... nur wenn eine <i>deutliche Mehrheit</i> des Kollegiums „mitzieht“	5,1	25,6	38,5	30,8	39

... wenn ich auf vorhandene Materialien und Erfahrungen zurückgreifen kann	12,8	61,5	20,5	5,1	39
... wenn ich von bereits in diesem Themenfeld aktiven Kolleginnen und Kollegen unterstützt werde	12,8	61,5	23,1	2,6	39
... wenn ich meine Entscheidung für oder auch gegen eine Teilnahme ohne Druck treffen kann	25,6	46,2	20,5	7,7	39
... wenn ich sicher sein kann, dass meine Bemühungen auch anerkannt werden	20,5	41,0	28,2	10,3	39

Tab. 3: Bedingungen nicht am BLK-Programm „21“ beteiligter Lehrkräfte für eine Einbeziehung der Nachhaltigkeitsthematik in ihren Unterricht (Daten aus Phase II der Evaluation, 20032/2003; Quelle: Rode, 2005b)

3.2.4 Transferbereitschaft von Lehrkräften

Die im BLK-Programm „21“ aktiven Lehrkräfte zeigen ein sehr hohes Maß an Bereitschaft, zur weiteren Sicherung und Verbreitung der BNE beizutragen (vgl. Tab. 4). Diese Bereitschaft manifestiert sich in vier Aktivitätsbereichen:

- die *Verankerung* einzelner Aspekte von Nachhaltigkeit in den *Unterrichtsfächern*. Fast 62% der Lehrkräfte im Programm engagieren sich hier bereits. Über 30% können sich diesen Schritt zumindest gut vorstellen.
- *Öffentlichkeitsarbeit und Präsentation der Ergebnisse*. Diese Aktivitäten richten sich sowohl an die Schulöffentlichkeit als auch an die Öffentlichkeit außerhalb der Schule. Große Teile der Lehrerschaft haben diese Transferschritte bereits begonnen. Ein jeweils substanzieller Anteil der Befragten kann sich zumindest gut vorstellen, diese Schritte mitzugehen. Deutlich ist auch die Bereitschaft, sich an der Entwicklung geeigneter Materialien zu beteiligen.
- weitere *Verankerungsmaßnahmen in der Schule selbst*. Hier sind drei Bereiche anzusprechen: die Festschreibung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Schulprogramm (rund 37% beteiligen sich bereits), die Gewinnung der Schulleitung für vermehrte Unterstützung (fast 36%) und die Mitarbeit in schulischen Gremien (rund 34%) sind weitere Optionen.

<i>An welchen Maßnahmen werden Sie sich nach Ende des BLK-Programms „21“ an Ihrer Schule beteiligen, um die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung dauerhaft zu verankern?</i>	Daran beteilige ich mich bereits	Das kann ich mir gut vorstellen	Darüber muss ich erst nachdenken	Daran werde ich mich nicht beteiligen	N
	%	%	%	%	
Verankerung einzelner Aspekte von Nachhaltigkeit in den Unterrichtsfächern	61,9	31,7	5,5	0,9	328
Präsentation von Ergebnissen in der Schulöffentlichkeit	51,1	37,8	9,5	1,5	325
Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen	37,8	45,2	14,9	2,2	323
Öffentlichkeitsarbeit	37,5	40,0	14,3	8,3	315
Verankerung nachhaltiger Bildung im Schulprogramm	37,5	49,4	10,0	3,1	320
Bereitstellung geeigneter Materialien für interessierte KollegInnen	36,6	48,4	10,9	4,1	320
Gewinnung der Schulleitung für eine dauerhafte Unterstützung	36,3	44,0	14,7	5,0	300
Mitarbeit in Gremien (z. B. Kommissionen, Arbeitskreise)	33,5	26,3	28,8	11,4	316
Einbeziehung von Aspekten nachhaltiger Bildung in das gesamte Schulleben	29,6	57,1	11,7	1,5	324
Verankerung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in schulinternen Lehrplänen	22,9	52,9	18,0	6,2	323
Sicherung einer Unterstützung von außen (z. B. finanziell, Förderverein, Bürger und Firmen des Schulortes)	22,0	49,1	20,8	8,2	318
Gewinnung weiterer KollegInnen durch gezielte Ansprache	21,4	49,8	20,1	8,7	323
Kooperation mit anderen interessierten Schulen	19,5	47,1	26,3	7,1	323
Etablierung eines "Nachhaltigkeitsteams" mit festen Verantwortlichkeiten	17,9	35,8	34,0	12,3	324
Kontinuierliche Evaluation von Prozessen und	15,5	37,1	33,5	13,9	310

Ergebnissen der Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung					
Organisation und Durchführung gezielter (schulinterner) Fortbildungen für möglichst viele Lehrkräfte	11,3	47,8	28,1	12,8	320
Aufbau von schulübergreifenden Netzwerken	11,2	39,1	33,7	16,0	312
Weitere Maßnahmen	36,4	27,3	27,3	9,1	55

Tab. 4: Aktivitäten zum Transfer der Ergebnisse des BLK-Programms „21“ aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer (Quelle: Rode, 2005b)

- *innovative Verankerungs- und Transferstrategien.* Aktivitäten dieses Bereichs setzen am Ende des BLK-Programms „21“ ein und erfassen zum Teil erst eine relativ geringe Zahl von Lehrkräften. Vor allem die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen (fast 38%) wird bereits betreiben. Darüber hinaus setzen sich 23% für die Festschreibung der Nachhaltigkeit in schulinternen Lehrplänen ein. Auch die Etablierung von „Nachhaltigkeitsteams“ mit festen Verantwortlichkeiten (fast 17% tun dies bereits), die kontinuierliche Evaluation (rund 15%), der Aufbau schulübergreifender Netzwerke und die Durchführung (schulinterner) Fortbildungsveranstaltungen (jeweils rund 11%) erscheinen vielen Befragten geeignet, die Verbreitung der BNE zu stützen.

4 BNE außerhalb von Modellversuchen und Kampagnen

4.1 Fragestellungen, Daten und Auswertungsverfahren

4.1.1 Fragestellungen

Die Expansion der schulischen Umwelterziehung und die positive Bilanz des BLK-Programms „21“ belegen, dass es sehr wohl gelingen kann, Schulen und Unterricht im Sinne der BNE zu modernisieren. Zugleich unterstreichen die vorliegenden Forschungsergebnisse die Notwendigkeit einer vielfältigen Unterstützung für die Schulen und interessierten Lehrkräfte. Darüber hinaus wird sichtbar, dass eine enge Verbindung zwischen BNE und Schulentwicklung außerordentlich fruchtbar werden kann, besonders wenn man bedenkt, dass Kernaspekte der BNE wie Interdisziplinarität, Partizipation und Kompetenzerwerb in der öffentlichen Bildungsdiskussion stark an Bedeutung gewinnen.

Die Schulen des BLK-Programms „21“ brachten zu einem erheblichen Teil Vorerfahrungen und erste Erfolge sowohl in der Umwelterziehung als auch in der entwicklungsbezogenen Bildung mit. Ein Teil hatte bereits zu Beginn des Programms damit begonnen, sich um die Sicherung und Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität zu bemühen, Schul-

programme zu entwickeln und Kooperationsstrukturen aufzubauen, die zu einer Stützung der BNE auch nach Auslaufen des BLK-Programms „21“ geeignet sind. Bei vielen Schulen also erschien BNE anschlussfähig an bereits vorhandene Strukturen, Erfahrungen und Zielsetzungen.

Vor diesem Hintergrund stellen sich zwei zentrale Fragen, zu deren Beantwortung die in den folgenden Abschnitten dargestellte Untersuchung der Selbstdarstellung von Schulen Hinweise liefert:

- Wie weit konnten sich Aspekte der BNE, die über die traditionellen Vorläufer Umwelterziehung und entwicklungsbezogene Bildung hinausgehen, bereits an Schulen außerhalb von Modellversuchen und überregionalen Kampagnen etablieren? Wie deutlich sind Ansätze, die ökologische, soziale und ökonomische Aspekte miteinander verknüpfen und Schülerinnen und Schülern Chancen auf Teilhabe und Mitverantwortung gewähren?
- Lassen sich Schnittstellen erkennen, die eine Einführung der BNE auch an Schulen erleichtern können, die heute noch andere Schwerpunkte ausweisen?

4.1.2 Daten

Um angesichts knapper personeller und zeitlicher Ressourcen einen ersten Eindruck zu möglichen Antworten auf die beiden Fragen zu erhalten, wurden die im Internet verfügbaren *Selbstdarstellungen* von 150 zufällig ausgewählten Schulen aus mehreren Bundesländern ausgewertet. Es wurde allerdings darauf geachtet, dass keine Umweltschulen und keine Schulen aus dem BLK-Programm „21“ in dieser Stichprobe enthalten sind. In einzelnen Fällen wurden ergänzende Fragen telefonisch mit den betreffenden Schulleitungen geklärt. Die Antworten wurden ergänzend in die Daten der Selbstdarstellungen eingearbeitet.

Nicht alle Schulen sind bereits im Internet mit eigenen Auftritten präsent. Dies betrifft in hohem Maße Grundschulen, aber auch noch Haupt- und Realschulen. Aus diesem Grunde sind die Gymnasien in der vorliegenden Untersuchung sehr stark vertreten und besonders im Verhältnis zu den Grundschulen überrepräsentiert (vgl. Abb. 2). Die Nutzung von Internetauftritten als Datenquelle beschränkt damit insgesamt die Verallgemeinerungsfähigkeit der Aussagen, lässt aber nach wie vor begründete Vermutungen über Tendenzen zu. Die teilweise sehr niedrigen Fallzahlen pro Schulart verhindern jedoch vergleichende Aussagen über die Bedeutung der Schulart für die BNE.

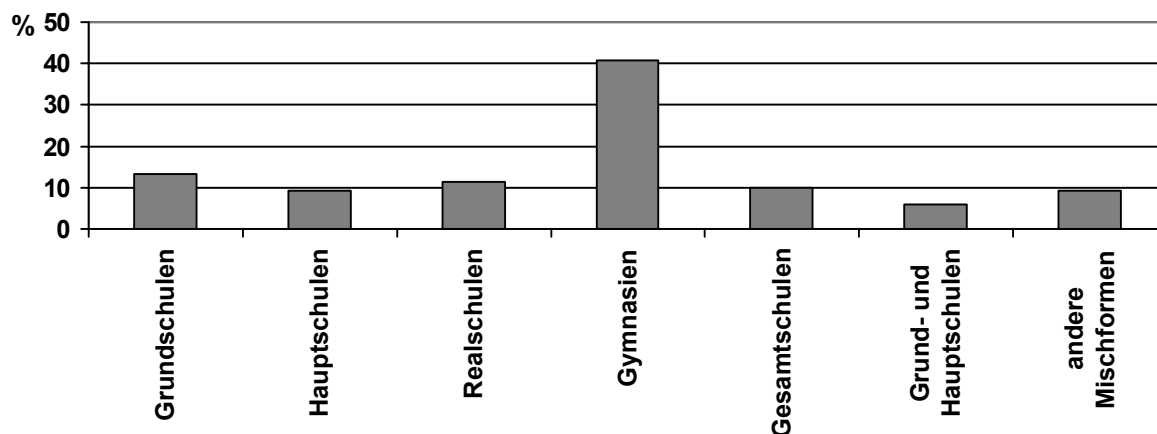


Abb. 2: Verteilung der Selbstdarstellungen der Schulen auf Schularten

4.1.3 Auswertungsverfahren und Auswertungskriterien

Die Selbstdarstellungen der Schulen wurden unter Rückgriff auf die Kategorien ausgewertet, die künftig für die Einstiegsklassifizierung der Internationalen Agendaschulen (DGU, 2005) gelten sollen. Den Schwerpunkt der Analyse bildet eine kriteriengeleitete Dokumentenanalyse. Um als Agendaschule zu gelten, müssen folgende Kriterien erfüllt sein:

- Austausch und Kooperation mit anderen Agendaschulen;
- Dokumentation von Projekten im Zusammenhang mit BNE;
- Kooperation mit außerschulischen Partnern, z. B. Firmen, Verbände und Organisationen aus dem Umfeld der Schule;
- eine erkennbare kontinuierliche Weiterentwicklung der Ansätze für eine BNE, beispielsweise durch nachvollziehbare Zeitpläne, Qualitätsmerkmale oder feste Verantwortlichkeiten im Kollegium;
- Realisierung der BNE primär in Form fächerübergreifender und/oder auch jahrgangsübergreifender Projekte.

Diese fünf Kriterien wurden jeweils in drei Ausprägungen bewertet: nicht erfülltes, in Ansätzen erfülltes und klar erfülltes Kriterium. Als klar erfüllt gilt ein Kriterium, wenn sich konkrete Projektbeschreibungen, Darstellungen konkreter Aktivitäten und Ergebnisse in der Selbstdarstellung der Schule finden. An Hand der Kriterien und der damit verbundenen Inhalte wurde eine Gesamteinschätzung der Ansätze zur BNE vorgenommen. Wenn vier oder alle fünf Kriterien mindestens teilweise erfüllt sind, so wird der Schule ein hochgradig auf BNE ausgerichtetes Profil zugemessen. Die Auswertung der Informationen zu den Kriterien erfolgt *quantitativ*.

Zusätzlich genutzte Informationen betreffen vor allem thematische Schwerpunkte und generellen Ausrichtungen der Schulen (z. B. gezielte Sportförderung, Übernahme sozialer

Verantwortung im Schulumfeld). Die Vielschichtigkeit und der Facettenreichtum dieses Typs von Information lässt eine *qualitative* Auswertung angemessener erscheinen.

Zusätzlich fand eine Durchsicht der Internetseiten auf zusätzliche Hinweise statt, beispielsweise besondere inhaltliche Schwerpunkte, herausragende Aktivitäten mit Bezug zur Nachhaltigkeit oder eine innovative Schulorganisation, die sich u. a. in Ansätzen zu einem Schulentwicklungs- und Qualitätsmanagement ausdrückt, und die Einbindung in regionale oder lokale Netzwerke (z. B. Lokale Agenda 21) mit Bezug zur Nachhaltigkeit.

4.2 Ergebnisse: BNE in Schulen außerhalb von Modellversuchen und überregionalen Kampagnen

4.2.1 Erfüllung der Einzelkriterien

Bei der Erfüllung der Einzelkriterien zeigt sich ein Bild der Kontraste: auf der einen Seite stehen Aspekte, die von mehr als der Hälfte der in die Untersuchung einbezogenen Schulen erfüllt werden, auf der anderen Seite werden Kriterien nur relativ selten erfüllt. Meist sind die Aktivitäten so klar dargestellt, dass eine Zuordnung zu den Ausprägungen „nicht erfüllt“ oder „klar erfüllt“ möglich ist. Die Ausprägung „in Ansätzen erfüllt“ trifft nur auf wenige Teile der schulischen Selbstdarstellungen zu. Folgende Ergebnisse sind im Einzelnen zu berichten (vgl. Abb. 3):

- Die Realisierung von Aspekten der BNE in Projekten durch die Lehrkräfte einer Schule wird am häufigsten genannt. Mehr als die Hälfte der einbezogenen Schulen gibt derartige Aktivitäten an. Nahezu alle diese Schulen dokumentieren ihre Projekte und erfüllen auch dieses Kriterium klar. Teilweise entstehen aus den Dokumentationen separate projektspezifische Web-Auftritte.
- Mehr als 40% der Schulen erfüllen das Kriterium der kontinuierlichen Weiterentwicklung von Ansätzen und Inhalten der BNE.
- Insgesamt am geringsten ausgeprägt sind die Kooperationsbeziehungen. Ein Drittel der Schulen weist Kooperationen mit außerschulischen Partnern aus. Mit anderen Schulen arbeiten jedoch nur magere 16% zusammen. Im Extremfall entwickeln sich Kooperationen nicht einmal dann, wenn zwei Schulen unter dem gleichen Dach eines Schulzentrums vereinigt sind. In einigen Fällen wird die mangelnde Kooperation mit benachbarten Schulen explizit beklagt. Wege zur Besserung der Situation werden allerdings nicht aufgezeigt.

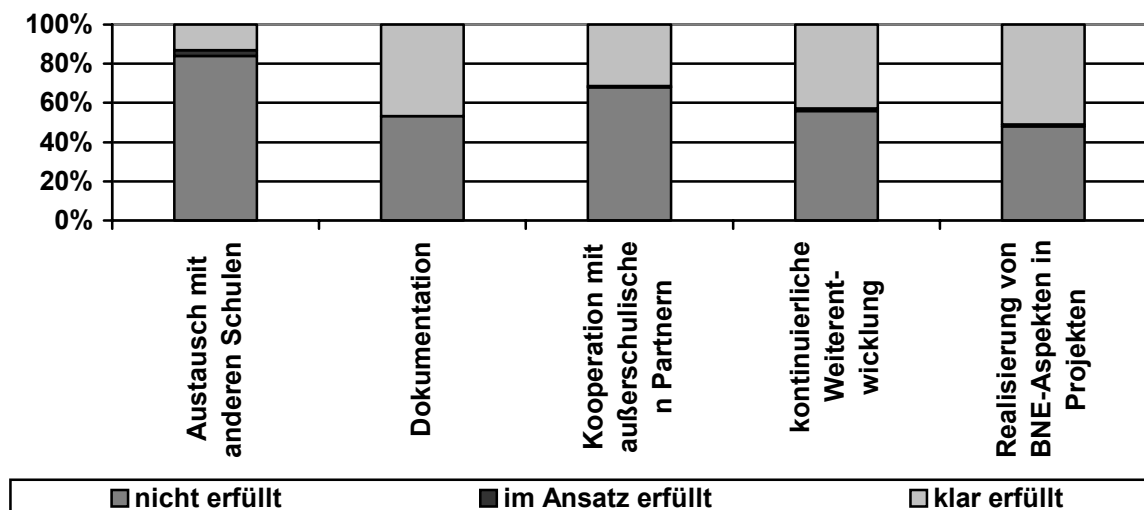


Abb. 3: Erfüllungsgrad der Einzelkriterien

Vor dem Hintergrund der Befunde zu den Einzelkriterien erscheint BNE bei einem substantiellen Teil der Schulen anschlussfähig. Problematisch dürfte jedoch die Etablierung von Netzwerken werden. Von den 17 Schulen, für die die Kooperation mit anderen (Agenda-) Schulen ein klar erfülltes Kriterium darstellt, sind immerhin 12 bereits selbst Teil von Netzwerken, sei es im Rahmen einer Lokalen Agenda 21 oder anderer Netzwerke mit Bezug zur Nachhaltigkeit.

4.2.2 Schwerpunkte der Schulen – Themen und Ausrichtungen

Die 150 ausgewählten Schulen zeigen eine große Bandbreite an thematischen Schwerpunkten. Zwei Gruppen von Schwerpunkten sind zu unterscheiden: Thematiken mit deutlichem Bezug zur BNE und andere Thematiken, die der Schule und ihren Akteuren wichtig sind, ohne dass sie mit BNE zusammenhängen. Insgesamt finden sich in den Selbstdarstellungen und Schulprogrammen von 10% der Schulen deutliche Hinweise auf Aspekte der Nachhaltigkeit. In 14% der Fälle ist die Thematik randständig. Drei Viertel der Schulen geben keine Hinweise auf eine Thematisierung nachhaltiger Entwicklung. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim globalen Lernen. Anders sieht das Bild bei der schulischen Umweltbildung aus: Für über die Hälfte der Schulen sind Umweltaspekte ein wichtiges Thema. Allerdings nehmen über 40% auch die Umwelt in ihren Programmen und schriftlichen Ausführungen nicht explizit in den Blick (vgl. Abb. 4).

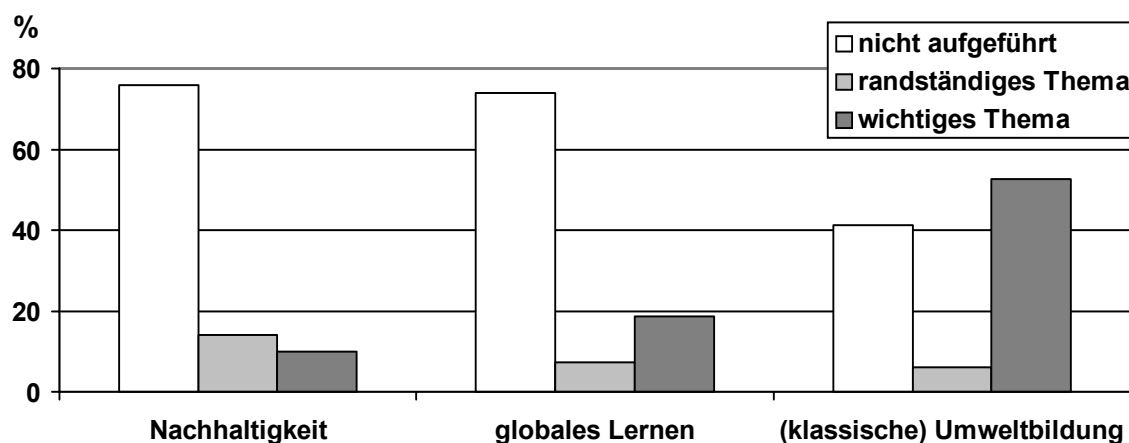


Abb. 4: Bedeutung von Themenfeldern in den schulischen Darstellungen

Ein großer Teil der zentralen Themen, die einen Bezug zu Nachhaltigkeitsaspekten haben, betrifft also eher die ökologische Seite der Nachhaltigkeit. Ökonomische und soziale Aspekte werden offenbar wesentlich seltener angesprochen. Noch immer treten Elemente klassischer Umwelterziehung deutlich hervor. Wenn Themenschwerpunkte mit Nachhaltigkeitsbezug genannt werden, so sind Energie und Wasser die klaren Favoriten. Es folgen die Gestaltung des Schulgeländes und der Umgang mit Müll. Themen wie Klima und Mobilität werden kaum angesprochen. Immerhin vier Schulen denken über die Einführung des Öko-Audits nach bzw. befinden sich bereits in diesem Prozess. Die soziale Seite der Nachhaltigkeit bildet sich vielfach in Projekten zum Globalen Lernen ab. Die Überschriften heißen „Indien“, „Afrika“, „Kinderarbeit“, „Förderung von Mädchen und Frauen in der Dritten Welt“ – um nur einige Beispiele zu nennen. In einigen Fällen werden Vorhaben aus den Bereichen Umwelt und/oder Globales Lernen um Elemente der Gesundheitserziehung erweitert. Weitere Beispiele betreffen die Ausrichtung der Fachprofile an der Nachhaltigkeitsthematik, die sich primär in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik sowie im Fach Erdkunde findet.

Auch die generellen Ausrichtungen der Schulen lassen ein breites Spektrum sichtbar werden. Es reicht von einer Betonung der Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule über die Förderung sportlicher Fähigkeiten, die klassischen naturwissenschaftlichen und sprachlichen Ausrichtungen bis hin zu Ansätzen einer systematischen Schulentwicklung und Qualitätssicherung.

Besonders die Ansätze zur Schulentwicklung erscheinen als potenzielle Schnittstelle zur BNE bedeutsam. Im BLK-Programm „21“ spielten Schulprogramme und personell stabile Formen der Verankerung der BNE eine wesentliche Rolle. Schulentwicklung und Qualitätssicherung deuten auf ein hohes Maß an Innovationsbereitschaft. So schließt eine Schule einen „Schulvertrag“ zwischen Lehrern und Schülern, der die gegenseitigen Ansprüche, Rechte und Pflichten festschreibt. Die Schulleitung hofft, auf diesem Wege einer Demotivierung der Schüler und auf der anderen Seite einem Burn-Out der Lehrkräfte vorzubeugen. Eine andere Schule hat sich ein kurzes, 10 Punkte umfassendes und evaluierbares Schulprogramm gegeben, das innovative Elemente wie feste Verantwortlichkeiten und Steuergruppen für verschiedene thematische Schwerpunkte

festschreibt und Schnittstellen für eine systematische Evaluation definiert. Zusätzlich nehmen einige Schulen den Erwerb von Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler in ihren Zielkatalog auf.

4.2.3 Befunde zu Themen und Kriterien in der Gesamtsicht

Wenn man zunächst die Ausprägungen der fünf Kriterien einzeln betrachtet, so zeigt sich, dass jeweils ein beachtlicher Teil der Schulen die Kooperation mit außerschulischen Partnern, die Dokumentation von Vorhaben oder die Durchführung der BNE oder verwandter Inhalte in Form von Projekten für wichtig hält. Ein beachtlicher Teil der Schulen ist ebenfalls an einer kontinuierlichen Weiterentwicklung von Inhalten interessiert. Der Austausch mit anderen Schulen bleibt hingegen eine eher selten genannte Option (vgl. Abb. 5)

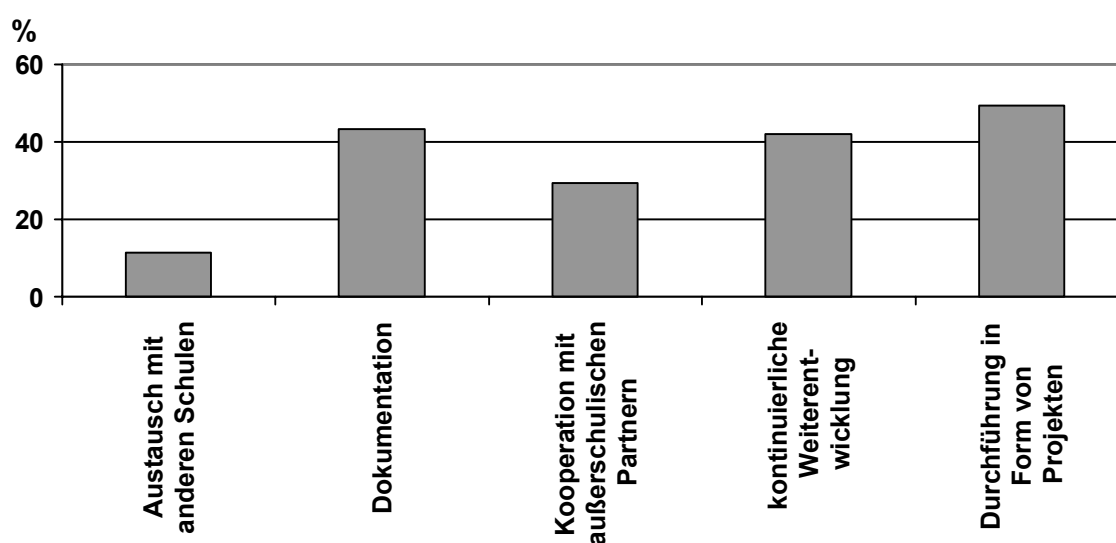


Abb. 5: Tendenzen der Einzelkriterien (dargestellt nur Ausprägung „als wichtiges Thema genannt“)

Um zu einer Gesamteinschätzung der Präsenz der BNE an Schulen außerhalb von Modellversuchen und überregionalen Kampagnen zu kommen, ist ein Blick auf die Strukturen hilfreich, die sich aus den schulischen Selbstdarstellungen zu Themen und Nachhaltigkeitsaspekten im Schulalltag ergeben.

Weniger als ein Fünftel der ausgewählten Schulen erfüllt vier oder alle fünf zentralen Auswertungskriterien vollständig. Diese Schulen zeigen ein ausgeprägtes Profil, das deutliche Schnittstellen zur BNE aufweist. Selbst schwierige Hürden wie die Kooperation mit anderen Schulen werden genommen. Etwa ein Drittel der Schulen kann zwei bis drei Kriterien erfüllen. Auch hier besteht noch Anschlussfähigkeit an Aspekte der BNE. Problematisch erscheint die verbleibende knappe Hälfte der Schulen, die kein oder nur ein Kriterium erfüllt (vgl. Abb. 6).

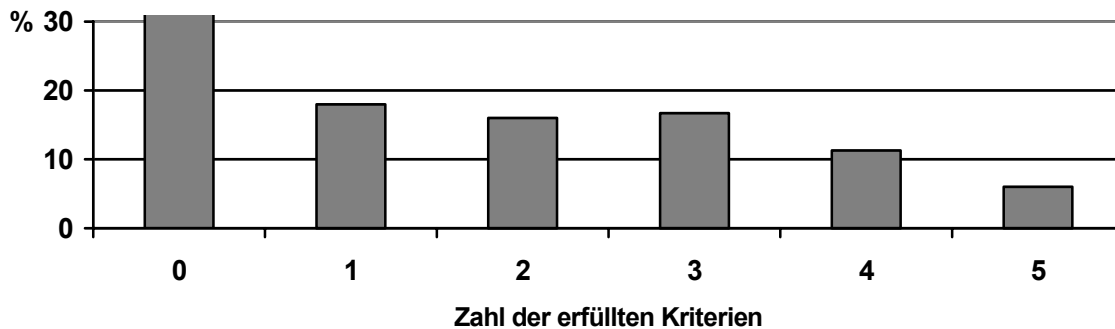


Abb. 6: Anteile der Schulen nach Zahl der vollständig erfüllten Kriterien (N=150)

Zusätzlich zur bloßen Auszählung der Kriterien pro Schule wurden die auf den fünf Kriterien basierenden schulischen Profile untersucht. Diese Untersuchung wurde mittels des Verfahrens der Analyse Latenter Klassen (vgl. Rost, 1996) durchgeführt. Mit Hilfe dieses Verfahrens gelingt es, die unterschiedlichen schulischen Selbstdarstellungen zu Gruppen zu bündeln. Die Bündelungen lassen sich beschreiben. Jede Schule kann einem Bündel eindeutig zugeordnet werden. Die Vielfalt der Einzelinformationen wird auf diesem Wege auf wenige beschreibbare Profilbündel konzentriert.

Betrachtet man die Angaben der Schulen im Rahmen der Kriterien insgesamt, lassen sich zwei Gruppen von Schulen identifizieren (vgl. Abb. 7):

- Die mit knapp 56% etwas größere Gruppe zeigt ein Profil, dass nur wenig Nähe zur BNE erkennen lässt. Einzig die kontinuierliche Weiterentwicklung von Projekten lässt eine Tendenz zu Ausprägung „im Ansatz erfüllt“
- Die zweite Gruppe umfasst mit 44% die Schulen, die zumindest deutliche Ansätze in Richtung BNE aufweisen. Zentrale Kriterien sind die Dokumentation und die Durchführung BNE-naher Themen in Projekten. Auffallend ist wiederum der geringe Wert, den die Zusammenarbeit mit anderen Schulen erreicht.

Es fällt auf, dass von den 27 Schulen, die in lokale oder regionale Netzwerke außerhalb von Umweltschule (in Europa) oder UNESCO-Schulen eingebunden sind, immerhin 23 ein BNE-nahes Profil zeigen. Offenbar trägt die Einbindung in ein Netzwerk mit Verknüpfungspunkten zur Nachhaltigkeit dazu bei, das Profil der Schulen in Richtung BNE zu schärfen.

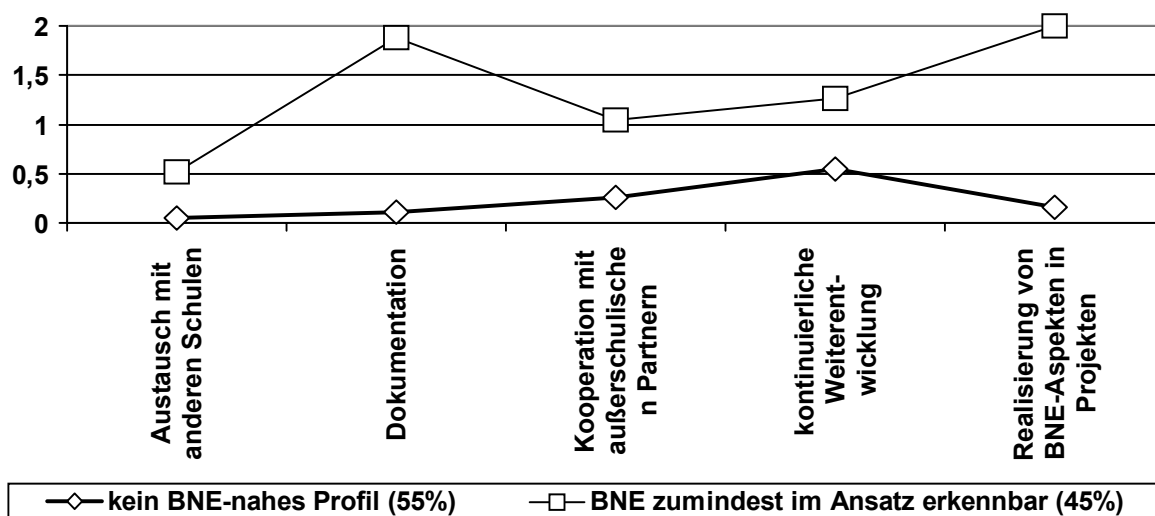


Abb. 7: Profile der Schule an Hand der Kriterienerfüllung ($N=150$, $BIC=963.83$, $CAIC=979.83$; Skalenwerte 0=Kriterium nicht erfüllt, 1= Kriterium ansatzweise erfüllt, 2=Kriterium vollständig erfüllt)

Einige Schulen verbinden die Einbeziehung BNE-naher Aspekte in den Unterricht und die Verankerung dieser Inhalte im Schulprogramm mit Gesichtspunkten der Schulentwicklung. Dies zeigt sich besonders bei jenen Schulen, die 4 oder 5 der Kriterien vollständig erfüllen. Diese 10% der Schulen könnten als erste für eine nähere Betrachtung im Rahmen des anlaufenden Disseminations- und Implementationsprozesses der BNE in Frage kommen. Allerdings: Von den 150 untersuchten Schulen hat sich jedoch noch keine ein explizit an nachhaltiger Entwicklung ausgerichtetes Leitbild gegeben.

5 Folgerungen und Empfehlungen

Auch wenn hier nur einige Aspekte erhoben worden sind, so zeigen die Befunde zur potenziellen Verbreitung und Verankerung zumindest BNE-naher Inhalte außerhalb bestehender Modellversuche und bundesweiter Kampagnen, dass sich insgesamt etwas in Richtung BNE bewegt. Insgesamt 45% der Schulen zeigen Potenziale, die ein deutliches Wachstum der BNE gemessen an der Zahl der Schulen und gemessen am Unterrichtsanteil erwarten lassen. An 10% der untersuchten Schulen lassen sich Entwicklungstendenzen feststellen, die darauf hindeuten, dass dort Schnittstellen für die Etablierung der BNE entstanden sind. Diese Schulen finden sich zumeist in lokalen oder regionalen Netzwerken. Aus diesen Beobachtungen lassen sich drei Folgerungen ableiten:

- Der Anspruch des laufenden Transferprogramms, bis 2008 an 10% der Schulen in Deutschland BNE zu etablieren, erscheint einlösbar.
- Der Aufbau und die Pflege von Netzwerken sind wie oft angenommen offenbar eine wichtige Voraussetzung für eine weitere Verbreitung der BNE.

- An diesen Schulen werden wesentliche Forderungen für einen Einstieg in die BNE erfüllt: die Inhalte fügen sich in den Unterricht ein, erscheinen anschlussfähig. Dort wo es zu einer Verankerung im Schulprogramm gekommen ist, dürfte zudem ein gewisses Maß von Konsens über die Relevanz BNE-naher Inhalte und ihrer Weiterentwicklung herrschen.

Die hier dargestellten Befunde deuten darauf hin, dass gesellschaftliche Diskussionen und damit verbundene veränderte Anforderungen an Bildung nicht völlig spurlos an den Schulen vorbeigehen. Wie schon bei der Verbreitung der Umwelterziehung zeigen sich jetzt Tendenzen zu einer Diffusion von Teilaspekten der BNE. Im Vergleich zur Umwelterziehung oder zum Globalen Lernen ist BNE jedoch weitaus komplexer und stellt hohe Anforderungen sowohl an die Auswahl der Unterrichtsinhalte als auch der Unterrichtsmethoden. Außerdem werden neue Formen der Schulorganisation bedeutsam. Aus den Selbstdarstellungen der Schulen ist nur selten ersichtlich, inwieweit neben den Inhalten auch zentrale methodische Elemente der BNE wie Partizipation, situiertes Lernen und die Vermittlung von Gestaltungskompetenz oder Teilkompetenzen Eingang in die Schulen gefunden haben.

Trotz der in dieser Untersuchung sichtbaren Ansätze ist BNE kein „Selbstläufer“. Auch zur Etablierung der Umwelterziehung bedurfte es in der Vergangenheit immer Anstöße, um die Entwicklung in Gang zu halten. Das BLK-Programm „21“ hat hierzu bereits Vorarbeiten geleistet, sei es die Verankerung der BNE in Rahmenplänen, sei es die Förderung der Innovationsbereitschaft der Schulen und verschiedener schulischer Akteure. Wir kennen darüber hinaus die Gelingensbedingungen für eine Modernisierung der Schulen unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit. Wenn man diese Erkenntnisse mit der offenbar auch außerhalb von Modellversuchen vorhandenen Innovationsbereitschaft in Verbindung setzt, so dürfte es zu interessanten Synergieeffekten kommen, die eine weitere Verbreitung der BNE stützen könnten. Für die Auslösung dieser Effekte dürfte in der Zukunft allerdings noch einiges an Aufklärungs- und Fortbildungsarbeit erforderlich werden.

Mit den hier genutzten Kriterien steht ein Instrumentarium zur Verfügung, dass für eine Abschätzung der BNE-Ausrichtung einer Schule und damit auch zur Abschätzung der generellen Verbreitung der BNE tauglich ist. Mit weiteren bereits vorliegenden Differenzierungen könnte mit derartigen Fragestellungen auch der Fortschritt der BNE erhoben und beschrieben werden. Darüber hinaus stehen weitere Erhebungsinstrumente aus dem BLK-Programm „21“ zur Verfügung (vgl. Rode, 2005b).

Die Reichweite dieses Beitrags ist hinsichtlich seiner empirischen Grundlegung begrenzt. Dies gilt für die Zahl der einbezogenen Schulen ebenso wie für die Untersuchungstiefe in den Schulen selbst. Die Kommission „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft empfiehlt u. a. empirische Untersuchungen zum Entwicklungsstand der BNE in regelmäßigen zeitlichen Abständen. Darüber hinaus wird eine intensive Implementationsforschung empfohlen. Die wenigen in diesem Heft berichteten Ergebnisse lassen erwarten, dass eine Befolgung dieser Empfehlungen durchaus sinnvoll ist. Wenn ein substanzieller Teil der Schulen bereits auf dem Weg in Richtung Nachhaltigkeit ist, so sollte dieser Weg durch entsprechende Untersuchungen begleitet werden, um

Aufschluss über Entwicklungsrichtungen zu erhalten und gezielt Unterstützungs- und Optimierungsbedarfe an den Schulen zu ermitteln.

Eine erste größere empirische Studie, die durchaus eine Kombination aus einer standardisierten Erhebung mittels Fragebogen und einer Dokumentenanalyse sein kann, könnte im Zusammenhang mit der ohnehin notwendigen Transferforschung bereits für das Schuljahr 2005/2006 vorgesehen werden. Diese Studie sollte sowohl die Verankerung der BNE im Schulleben als auch den Unterricht, seine Methoden und Inhalte in den Blick nehmen. Dabei könnte ein Design mit drei unterschiedlichen Gruppen von Schulen umgesetzt werden:

- Kernschulen des Programms Transfer-21, um Aufschluss über die Weiterentwicklung der BNE an diesen bereits erfolgreichen Schulen zu erhalten;
- Schulen, die im Rahmen des Transferprogramms die Intensität ihrer Bemühungen um die BNE erhöht haben;
- Schulen, die sich weder am Transferprogramm noch an anderen Programmen und Kampagnen beteiligen.

Ein solches Design könnte einen Beitrag zu einer Abschätzung der Fortschritte im Transferprogramm leisten, da sich die Programmergebnisse immer auf die Ergebnisse einer Kontrollgruppe beziehen lassen. Beim Zuschnitt einer solchen Untersuchung müsste auf eine angemessene Repräsentierung der verschiedenen Schulformen geachtet werden. Ob und inwieweit eine erste Studie sich auch mit Fragen der Wirkung der BNE bei Schülerinnen und Schülern beschäftigen sollte, ist separat zu klären.

6 Literatur

Bolscho, D./ Eulefeld, G./ Seybold, H. (1980): Umwelterziehung. Neue Aufgaben für die Schule. München.

Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung e.V. DGU (2004): Von der Umweltschule in Europa zur Internationalen Agendaschule. Berlin.

Eulefeld, G./ Bolscho, D. /Rost, J./ Seybold, H. (1988): Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung, Kiel: IPN 115.

Eulefeld, G./Bolscho, D./Rode, H./Rost, J./Seybold, H. (1993): Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. Kiel.

Euler, D./ Pätzold, G. (2004): Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 120, hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Bonn.

Euler, D./ Sloane, P.F.E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 1998 (4), 312-326.

Giesel, K./ de Haan, G./ Rode, H. (2002): Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im außerschulischen Bereich. Berlin [u.a.].

- de Haan, G./ Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 72, hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Bonn.
- Kultusministerkonferenz (1980): Umwelt und Unterricht. Beschluß der KMK vom 17.10.1980. In: KMK. Umwelterziehung in der Schule. Bericht der KMK vom 12.12.1986. Bonn
- Kultusministerkonferenz (1982): Dokumentationsdienst Bildungswesen. In: Sonderheft Umwelterziehung in der Schule. Bericht der KMK vom 25.5.1982. Neuwied.
- Rode, H. (2004): Umweltschule in Europa. Impressionen aus zehn Jahren Innovation. In: DGU-Nachrichten 2004 (30), 22-23.
- Rode, H. (2005a): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ("21"). Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Heft 123, hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Bonn.
- Rode, H. (2005b): Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz. Ergebnisse der Abschlussevaluation des BLK-Programms „21“. Berlin.
- Rode, H./ Bolscho, D./ Dempsey, R./ Rost, J. (2001): Umwelterziehung in der Schule. Zwischen Anspruch und Wirksamkeit. Opladen.
- Rost, J. (1996): Lehrbuch Testtheorie Testkonstruktion. Bern [u.a.].